



BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİT ERİŞİM OLANAKLARI VE BİT OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ DİJİTAL BÖLÜNME¹

THE DIGITAL DIVIDE BETWEEN 5th GRADE STUDENTS' ICT ACCESS FACILITIES AND ICT LITERACY LEVEL

Ferat YILMAZ*, Ali ERSOY**

*Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, yilmazferat@hotmail.com

** Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, alersoy@anadolu.edu.tr

ÖZET

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin BİT okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Evdeki BİT Erişim Olanakları ve Kullanım Durumu Anketi ve BİT Okuryazarlık Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, evdeki BİT erişim olanakları açısından, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında, erkek öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğrencilerin evindeki BİT erişim olanakları, hane halkı sayısına, hane halkı bilgisayar ve/veya internet kullanım durumuna, anne-baba mesleğine ve eğitim düzeyine göre fark göstermektedir ($p<0,05$). Öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak, BİT okuryazarlık düzeyi öğrencilerin hane halkı bilgisayar ve/veya internet kullanım durumuna, anne-baba mesleğine ve eğitim düzeyine göre fark göstermektedir ($p<0,05$). Araştırma sonuçlarına göre, bilgisayar dersinin ilköğretimde, sosyo-ekonomik ve BİT erişimi ile kullanımı açılarından dezavantajlı olan şehirlerde zorunlu olması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beşinci sınıf, BİT okuryazarlığı, dijital bölünme, ilköğretim.

ABSTRACT

In this study investigating fifth grade students' ICT access facilities at home, and ICT literacy level, survey method was used. The universe of this study is fifth grade students of primary schools in Diyarbakır. The data were collected by ICT Access Facilities Questionnaire and ICT Literacy Test developed by researchers. According to results of this study, there is a significant difference between male and female students in favor of male students in terms of ICT access facilities at home ($p<0,05$). Students' ICT access facilities at home differ significantly in relation to the number of households, households' computer and/or internet usage status, parent's occupation, parent's education level ($p<0,05$). Students' ICT literacy level doesn't differ significantly in relation to the gender ($p>0,05$). However, ICT literacy level differ significantly in relation to the number of households, households' computer and/or internet usage status, parent's occupation, parent's education level ($p<0,05$). Based on the results of this study, it is suggested that computer classes should be compulsory in cities, which are disadvantaged in terms of socio-economic status, ICT access and usage.

Keywords: Fifth grade, ICT literacy, digital divide, primary school.

1. GİRİŞ

Toplumların ortaya çıkışından günümüze kadar yaşanan değişim ve dönüşümler sonucunda, insanlık farklı toplumsal yapılardan geçmiştir (Giddens ve Griffiths, 2006). Bu toplumsal yapılardan biri olan bilgi toplumu, değişim ve gelişim hızıyla, diğer toplumsal yapılardan farklılık göstermektedir. Bilgi toplumunun özünü

¹Bu makale Doç. Dr. Ali ERSOY'un danışmanlığında Ferat YILMAZ tarafından hazırlanan "İlköğretimde Dijital Bölünme ve Eğitsel Sonuçları: Diyarbakır İli Örneği" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

toplumsal bilgi oluşturmaktadır. Bilginin toplumsallaşması için bilgi ve iletişim teknolojileri [BİT] ile gerçekleştirilen iletişime gereksinim vardır. Çünkü BİT ile gerçekleştirilen iletişim, alıcı kitlenin büyüklüğü açısından sınırsızdır (Lan, 2005; Webster, 2006). Bu iletişim biçiminin sınırsız olması, engelsiz olmadığı anlamına gelmemektedir. Bilgiyi herkese iletebilmenin ya da bilgiye isteyen herkesin ulaşabilmesinin önündeki en önemli engellerden biri “dijital bölünme”dir.

Dijital bölünme, gelişmekte olan ülkelerde var olan, gelir düşüklüğü ve kentleşme gibi sorunların, son dönemlerde artmasından kaynaklanmaktadır. Bu artış, Türkiye gibi tarım toplumu görüntüsünden kurtulamamış, sanayi toplumu olarak da çok gelişmemiş; bunlara rağmen bilgi toplumu olma yolunda ilerleyen ülkelerde, bilgi toplumunun olanaklarından yararlanamayan alt sınıfları oluşturmaktadır (Dasgupta, Lall ve Wheeler, 2005; Hindman, 2000). Bu alt sınıflar, BİT’in ekonomik, siyasal, eğitsel, çevresel, sosyal ve bireysel olarak sunduğu üstünlüklerden yararlanamayabilmektedir (Holloway, 2005; Kim, Lee ve Menon, 2009; Oyedemi, 2012). Bu durum, dijital bölünmenin çok yönlü bir sorun olduğunun göstergesidir. Dijital bölünme kavramı, Birleşmiş Milletler [BM] Ulusal Telekomünikasyon ve Bilgi Yönetimi [NTIA] tarafından, içinde bulunduğumuz bilgi çağında, BİT dağılımındaki eşitsizliği belirtmek amacıyla ortaya atılmış (Hawkins, 2005) ve ortak dilin (linguafranca) bir parçası haline gelmiştir (Underwood, 2007). Dijital bölünme kavramı, yakın zamana kadar, BİT’e erişim farklılıklarıyla açıklanmıştır (Babu, 2008; Bertot, 2003; Brandtzæg, Heim ve Karahasanovic, 2011; Scott ve College, 2006). Ancak, dijital bölünmeyi, sadece BİT’e erişim farklılıkları olarak ele almak, konunun iki bakımdan eksik kavranmasına neden olabilmektedir. Öncelikle, BİT kaynaklarına erişip erişememe, dijital bölünmenin sadece teknolojik bir sorun olarak algılanmasına neden olabilir (Saleh, 2009). Oysa dijital bölünme, sadece teknolojik bir sorun değil; aynı zamanda sosyal bir sorundur. Bu yüzden, dijital bölünme kavramını adalet (Atkinson, Black ve Curtis, 2008; Banister ve Reinhart, 2011); cinsiyet eşitliği (Jackson vd., 2008), sosyo-ekonomik eşitlik (Guillén ve Suárez, 2005; Korupp ve Szydlık, 2005), eğitim (Rønning, 2006) ve fırsat eşitliği (Babu, 2008) gibi farklı bakış açılarıyla da incelemek gerekmektedir. Bunun yanı sıra, bilgisayar ve internet ağı dünya çapında yaygınlaştığı zaman, bu kaynaklara erişip erişememe önemini yitirebilir (Vandenbroeck, Verschelden, Boonert ve Haute, 2007). Ancak dijital bölünmeyi, BİT deneyimi ve ileri kullanım becerileri arasındaki fark olarak ele alan ikinci bakış açısı varlığını korumaya devam edecektir (Vehovar, Sicherl, Hüsing ve Dolnicar, 2006). Çünkü BİT’in üstünlüklerinden yararlanabilmek, sadece BİT kaynaklarına erişip erişememeyle değil, bu kaynakları etkili, eleştirel ve yetkin bir biçimde kullanabilme becerileriyle (Ferro, Helbig ve Gil-Garcia, 2011; Hohlfeld, Ritzhaupt, Barron ve Kemker, 2008; Kezang ve Whalley, 2007; Pandey, 2006), başka bir ifadeyle BİT okuryazarlık düzeyiyle de ilgilidir.

BİT okuryazarlığı, bireylerin bilgisayar ve internet gibi araçlar aracılığıyla bilgiye nasıl ulaştıklarını ifade etmek için kullanılmaktadır (Dinçer ve Şahinkaya, 2011). Öğrenciler için ise BİT okuryazarlığı, öğrencinin, eğitim ve öğrenme amacına uygun olarak, BİT kullanabilme kapasitesinin göreceli bir ölçütü olarak tanımlanabilmektedir (Oliver ve Towers, 2000). BİT okuryazarı bir birey, BİT kullanarak, var olan bilgilere ulaşabilir ve yeni bilgiler oluşturabilir. Ayrıca bu bilgileri tanımlayabilir, yönetebilir, değerlendirebilir, önceki bilgileriyle bütünleştirebilir ve başka insanlarla paylaşabilir (Katz, 2007; Murray, 2008). Dolayısıyla, bireylerin BİT okuryazarlık düzeylerinin yükselmesi, sosyal gelişimi destekler, fiziksel, dijital, insani ve sosyal kaynakların gelişimine katkıda bulunur (Warschauer, 2003). Çeşitli çalışmalar ev ve okuldaki BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlığının, öğrenci bilgi ve başarısına da katkıda bulunduğunu göstermektedir (Gomez, Wu ve Passerini,

2010; Horzum ve Çakır Balta, 2008; Seyit Ertem, 2010). Türkiye’de, ilköğretim basamağındaki 1-5. sınıf derslerin öğretim programlarının BİT ile ilişkisi de düşünülünce, bu programların istenen başarı düzeyine ulaşması açısından, ilköğretim öğrencilerinin BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlık düzeyleri arasındaki dijital bölünme düzeyinin ortaya konması önemli görülmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin evlerindeki BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları cinsiyet, hane halkı sayısı, hane halkı bilgisayar ve/veya internet kullanım durumu, anne-baba mesleği ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir? 2) Öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, hane halkı sayısı, hane halkı bilgisayar ve/veya internet kullanım durumu, anne-baba mesleği ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin evlerindeki BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemanı olan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı ya da evren üzerinden alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama işlemidir (Karasar, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu evrenden küme örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Küme örneklemede evren, küme adı verilen gruplara ayrılır ve her küme bir örnekleme birimi olarak kabul edilir. Rastlantısal olarak seçilen kümeler, bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001). Araştırmada Diyarbakır’ın Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir merkez ilçelerinin her biri bir küme olarak kabul edilmiştir. Her kümeden rastlantısal olarak seçilen üçer ilköğretim okulunun beşinci sınıflarının A şubeleri olmak üzere, toplam 12 sınıfta öğrenim görmekte olan 551 öğrenci araştırmaya katılmıştır. 12 öğrenci, veri toplama aracını uygun doldurmadığı için araştırma dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı

		Toplam				Toplam	
		f	%			f	%
Cinsiyet	Kız	258	47,9	Anne bilgisayar ve/veya internet	Kullanıyor	132	24,5
	Erkek	281	52,1		Kullanmıyor	407	75,5
Hane halkı sayısı	4 ve daha az	119	22,1	Baba bilgisayar	Kullanıyor	285	52,9
	5-8 kişi	379	70,3		Kullanmıyor	254	47,1

	9 ve daha fazla	41	7,6	ve/veya internet			
				Kardeş bilgisayar ve/veya internet	Kullanıyor	328	60,9
					Kullanmıyor	211	39,1
Anne mesleği	Çalışmıyor	478	88,7	Baba mesleği	Çalışmıyor	76	14,1
	İşçi	9	1,7		İşçi	116	21,5
	Memur	32	5,9		Memur	127	23,6
	Serbest meslek	20	3,7		Serbest meslek	220	40,8
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	187	34,7	Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	41	7,6
	Okuryazar	116	21,5		Okuryazar	131	24,3
	İlköğretim mezunu	140	26,0		İlköğretim mezunu	149	27,7
	Lise mezunu	67	12,4		Lise mezunu	130	24,2
	Üniversite mezunu	29	5,4		Üniversite mezunu	87	16,2

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %47,9'u kız, %52,1'i erkektir. Öğrencilerin %70,3'ünün aynı hanede yaşadıkları kişi sayısı, 5-8'dir. Anne bilgisayar ve/veya internet kullanma durumu %24,5 iken; bu oran babalar için %52,9, kardeşler için %60,9'dur. Annelerin %88,7'si çalışmamakta, %5,9'u memur olarak çalışmaktadır. Babaların ise %14,1'i çalışmamakta, %40,8'i serbest meslek sahibi olarak çalışmaktadır. Annelerin %34,7'si okuryazar değilken; sadece %5,4'ü üniversite mezunudur. Babaların %7,6'sı okuryazar değilken; %16,2'si üniversite mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen *Evdeki BİT Erişim Olanakları ve Kullanım Durumu Anketi* ile *BİT Okuryazarlık Testi* kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgileri belirlemeye yönelik 8 soru; ikinci bölümünde evdeki BİT erişim olanaklarını belirlemeye yönelik 9 madde (bilgisayar, internet, yazıcı, tarayıcı, web kamerası, flash bellek, oyun konsolu, cep telefonu, televizyon) bulunmaktadır. Bu bölümün Cronbach katsayısı 0,84 olup; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko'nun (2010) belirttiği değer aralıklarına göre bu bölüm güvenilirdir. Başlangıçta 64 maddeden oluşan BİT Okuryazarlık Testi, MEB (2006) *İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı 1-5*. basamaklarında yer alan kazanımlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bunun nedeni, bilgisayar dersinin bilişim teknolojileri yeterliklerine sahip, yarının öğrencilerini yetiştirme vizyonuna sahip olmasıdır. *BİT Okuryazarlık Testi*'nin güvenilirliğini sağlamak için Diyarbakır ili Sur merkez ilçesine bağlı Cemil Özgür İlköğretim Okulu'nun beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle ön uygulamaya gidilmiştir. Elde edilen verilerle, madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmış, iki yarı güvenilirlik çözümlenmesi yapılmış ve KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Testte yer alan sorulara ilişkin madde çözümlenmeleri yapıldıktan sonra 64 madde içerisinde, madde ayırt edicilik ve güçlük indeksi uygun sınırlar içerisinde olan 25 madde seçilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi 0,30'un altında olan maddeler geliştirilmesi gereken maddeler olduğu için bu maddelere testte yer verilmemiştir. Her basamaktan alınan 5'er soru ise, öğrencilerin başarı düzeyleri hakkında bilgi vermesi açısından, testin madde

güçlük indeksi ortalamasının 0,50 (Tekin, 2009) civarında olmasına özen gösterilerek seçilmiştir. Yapılan seçimlerden sonra, testin ortalama güçlüğü 0,51 olarak hesaplanmıştır. İki yarı (split-half) güvenilirlik analizinde, test iki eşdeğer yarıya bölünerek öğrencilerin testin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısından hareketle, Sperman-Brown formülünden yararlanılarak testin bütününe ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Analiz sonuçlarına göre testin iki yarısından alınan puanların arasındaki korelasyon katsayısı 0,58 olarak bulunmuştur. Bu katsayı testin tamamının güvenilirliğine ilişkin bir fikir vermemekle birlikte, testin güvenilirliğinin alt sınırı olarak kabul edilmektedir. Hesaplanan Sperman-Brown katsayısı 0,74 olup bu değer bulunan korelasyon katsayısından yüksek olduğu için araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilir bir test olduğu söylenebilir (Akdağ, 2008). Testin KR-20 iç tutarlılık katsayısı ise 0,79'dur. Buna göre bu araştırmada kullanılan test, iç tutarlılık anlamında da güvenilirdir (Turgut ve Baykul, 2010). Testin içerik geçerliğini sağlamak için (Karasar, 2009) Eğitim Programları ve Öğretimi, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi alanlarından uzmanların görüşüne başvurulmuştur.

2.4. Veri Analizi

Öğrencilerin evlerinde bulunmayan her bilgi ve iletişim teknolojisi için 0, bulunan her bilgi ve iletişim teknolojisi için 1 puan verilmiştir. *BİT Okuryazarlık Testi*'nden doğru cevapladıkları her soru için ise 4 puan verilmiş ve *BİT Okuryazarlık Testi*'nden alınabilecek maksimum puan 100 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (SPSS) Programına aktararak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin, ne tür testlerle analiz edileceğini belirlemek için *Evdeki BİT Erişim Olanakları ve Kullanım Durumu Anketi* ile *BİT Okuryazarlık Testi*'nin normal dağılıma uygunluk analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırma örneklemindeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin evlerindeki BİT erişim olanakları ve kullanım durumu ile *BİT Okuryazarlık Testi* puanlarına ilişkin Kolgomorov-Smirnov Z testi ile elde edilen (p) anlamlılık değeri 0,05 anlamlılık değerinden küçük bulunmuştur. Dolayısıyla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin evlerindeki BİT erişim olanakları ve kullanım durumu ile BİT okuryazarlık puanlarının normal dağılıma uymadığı söylenebilir. Bu yüzden, bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi ve Mann-Whitney U-testi için anlamlılık, 0,05 düzeyinde test edilmiştir. Kruskal Wallis H-testinden elde edilen anlamlı farklılaşmaların, hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testlerinde ise ölçme işlemine karışabilecek I. tip hatanın önlenmesi için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesine göre, anlamlılık düzeyi karşılaştırılacak grup sayısına bölünmektedir (Miller, 1991). Bu doğrultuda hane halkı sayısına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlılık; 0,017 (0,05/3), anne ve baba mesleği değişkenlerine ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalarda 0,008 (0,05/6), anne ve baba eğitim düzeyine ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise 0,005 (0,05/10) düzeyinde test edilmiştir.

3. BULGULAR

Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Kız	258	250,81	64709,50	31298,50	-2,81	0,005
Erkek	281	287,62	80820,50			

Tablo 2’de gösterilen Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, evdeki BİT erişim olanakları açısından, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında, erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Hane Halkı Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları ile hane halkı sayısı değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Hane Halkı Sayısı Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Hane halkı sayısı	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
4 ve daha az	119	346,73	2	40,85	0,000
5-8 kişi	379	251,57			
9 ve daha fazla	41	217,66			

Tablo 3’te gösterilen Kruskal Wallis H-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları, hane halkı sayısına göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, evdeki BİT erişim olanakları açısından, hane halkı sayısı 5-8 kişi olan öğrencilerle 9 ve daha fazla olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,017$). Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda, hane halkı sayısı daha az olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,017$).

Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Hane Halkı Bilgisayar ve/veya İnternet Kullanım Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanaklarının hane halkı bilgisayar ve/veya internet kullanım durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Hane Halkı Bilgisayar ve/veya

İnternet Kullanım Durumu Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları

Kişi	Kullanma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Anne	Kullanıyor	132	386,27	50987,00	11515,00	-10,124	0,000
	Kullanmıyor	407	232,29	94543,00			
Baba	Kullanıyor	285	344,20	97752,00	14854,00	-12,090	0,000
	Kullanmıyor	254	185,98	47239,00			
Kardeş	Kullanıyor	328	318,19	104365,50	18470,00	-9,314	0,000
	Kullanmıyor	211	193,45	40625,50			

Tablo 4'e göre evdeki BİT erişim olanakları açısından, annesi bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerle kullanmayan öğrenciler arasında; babası bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerle kullanmayan öğrenciler arasında; kardeşi bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerle kullanmayan öğrenciler arasında sırasıyla annesi, babası ve kardeşi bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Anne-Baba Mesleği Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları ile anne-baba mesleği değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Anne ve Baba Mesleğine İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

	Meslek	N	Sıra ortalaması	sd	x^2	p
Anne	Çalışmıyor	478	260,25	3	31,40	0,000
	İşçi	9	251,33			
	Memur	32	415,08			
	Serbest Meslek	20	279,33			
Baba	Çalışmıyor	76	160,66	3	120,38	0,000
	İşçi	116	254,24			
	Memur	127	386,94			
	Serbest meslek	220	248,58			

Tablo 5'te gösterilen Kruskal Wallis H-testi sonuçlarına göre öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları, anne-baba mesleğine göre farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Bu farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Buna göre, evdeki BİT erişim olanakları açısından, annesi memur olan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, annesi memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,008$). Anne mesleğine göre yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,008$). Baba mesleğine göre yapılan incelemelerde de, evdeki BİT erişim olanakları açısından babası memur olan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, babası memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,008$). Bunun dışında, babası çalışmayan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, diğer öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,008$). Babası işçi olan öğrencilerle babası serbest meslek mensubu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,008$).

Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları ile anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Evlerindeki BİT Erişim Olanakları ile Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

	Eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne	Okuryazar değil	187	205,78	4	103,505	0,000
	Okuryazar	116	239,98			
	İlköğretim mezunu	140	297,85			
	Lise mezunu	67	387,96			
	Üniversite mezunu	29	397,24			
Baba	Okuryazar değil	41	187,87	4	103,062	0,000
	Okuryazar	131	207,02			
	İlköğretim mezunu	149	236,54			
	Lise mezunu	130	322,09			
	Üniversite mezunu	87	379,91			

Tablo 6'da gösterilen Kruskal Wallis H-testi sonuçlarına göre öğrencilerin evlerindeki BİT erişim olanakları anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Buna göre, evdeki BİT erişim olanakları açısından, annesi okuryazar olmayan öğrencilerle annesi okuryazar olan öğrenciler arasında ve annesi lise mezunu olan öğrencilerle annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,005$). Bunlar dışında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerle anne eğitim düzeyi daha düşük olan öğrenciler arasında, anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,005$). Baba eğitim düzeyine göre yapılan incelemelerde ise, evdeki BİT erişim olanakları açısından, babası okuryazar olmayanla babası okuryazar olan, babası okuryazar olmayanla babası ilköğretim mezunu olan, babası okuryazar olanla babası ilköğretim mezunu olan ve babası lise mezunu olanla babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,005$). Bunlar dışında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerle baba eğitim düzeyi daha düşük olan öğrenciler arasında, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,005$).

Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Kız	258	259,82	67034,00	33623,00	-1,46	0,145
Erkek	281	279,35	78496,00			

Tablo 7’de gösterilen Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Hane Halkı Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyi ile hane halkı sayısı değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Hane Halkı Sayısı Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Hane halkı sayısı	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
4 ve daha az	119	325,58	2	31,27	0,000
5-8 kişi	379	262,81			
9 ve daha fazla	41	175,12			

Tablo 8’de gösterilen Kruskal Wallis H-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyi, hane halkı sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, BİT okuryazarlık düzeyi açısından, hane halkı sayısı daha az olan öğrencilerle daha çok olan öğrenciler arasında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, hane halkı sayısı daha az olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,017$).

Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Hane Halkı Bilgisayar ve/veya İnternet Kullanım Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeylerinin hane halkı bilgisayar ve/veya internet kullanım durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Hane Halkı Bilgisayar ve/veya İnternet Kullanma Durumu Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları

Kişi	Kullanma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Anne	Kullanıyor	132	345,22	45568,50	15613,50	-7,24	0,000
	Kullanmıyor	407	238,33	94616,50			
Baba	Kullanıyor	285	312,55	88763,00	21855,00	-7,79	0,000
	Kullanmıyor	254	212,48	52483,00			
Kardeş	Kullanıyor	328	297,19	97478,00	23062,00	-6,19	0,000
	Kullanmıyor	211	215,61	43768,00			

Tablo 9’a göre BİT okuryazarlık düzeyi açısından annesi bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerle kullanmayan öğrenciler arasında; babası bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerle kullanmayan

öğrenciler arasında; kardeşi bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerle kullanmayan öğrenciler arasında, sırasıyla annesi, babası ve kardeşi bilgisayar ve/veya internet kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$).

Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Anne-Baba Mesleği Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyi ile anne-baba mesleği değişkenlerine ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Anne ve Baba Mesleği Değişkenlerine İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

	Meslek	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne mesleği	Çalışmıyor	478	263,36	3	30,39	0,000
	İşçi	9	193,33			
	Memur	32	423,06			
	Serbest Meslek	20	218,23			
Baba mesleği	Çalışmıyor	76	199,50	3	95,97	0,000
	İşçi	116	231,19			
	Memur	127	384,40			
	Serbest meslek	220	248,78			

Tablo 10'da gösterilen Kruskal Wallis H-testi sonuçlarına göre öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyi, anne-baba mesleğine göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Buna göre, BİT okuryazarlık düzeyi açısından, annesi memur olan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, annesi memur olan öğrencilerin lehine, anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,008$). Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,008$). Baba mesleği açısından yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda da BİT okuryazarlık düzeyi açısından, babası memur olan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında, babası memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,008$). Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,008$).

Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyi ile anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin BİT Okuryazarlık Düzeyi ile Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

	Eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne eğitim	Okuryazar değil	187	195,48	4	129,621	0,000

düze yi	Okuryazar	116	222,65			
	İlköğretim mezunu	140	326,94			
	Lise mezunu	67	381,10			
	Üniversite mezunu	29	408,36			
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	41	139,99			
	Okuryazar	131	185,17			
	İlköğretim mezunu	149	252,58	4	145,832	0,000
	Lise mezunu	130	331,08			
	Üniversite mezunu	87	394,47			

Tablo 11’de gösterilen Kruskal Wallis H-testi sonuçlarına göre öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyi, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Buna göre, BİT okuryazarlık düzeyi açısından, annesi okuryazar olmayan öğrencilerle annesi okuryazar olan öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerle annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında ve annesi lise mezunu olan öğrencilerle annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,005$). Bunlar dışında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, BİT okuryazarlık düzeyi açısından, anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerle anne eğitim düzeyi daha düşük olan öğrenciler arasında, anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,005$). Baba mesleğine göre yapılan ikili karşılaştırmalarda, BİT okuryazarlık düzeyi açısından, babası okuryazar olmayan öğrencilerle babası okuryazar olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,005$). Bunlar dışında yapılan tüm ikili karşılaştırmalarda, BİT okuryazarlık düzeyi açısından, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerle baba eğitim düzeyi daha düşük olan öğrenciler arasında, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,005$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma örneklemindeki öğrenciler içerisinde, evdeki BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlık düzeyi açısından farklı düzeyde öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum öğrencileri, Scott ve College’in (2006) belirttiği gibi bilgi zengini ve bilgi yoksulu ya da Prensky’in (2001) ifade ettiği gibi dijital yerliler ve dijital göçmenler olarak ikiye ayırabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerle kız öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeyleri arasında, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kıncal ve Ulutaş (2009) tarafından yapılan çalışmada da, benzer biçimde, cinsiyetin BİT başarı testinden alınan puanları etkilemediği belirlenmiştir. Bilgel Aşıcı (2009) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite düzeyinde erkek öğrencilerin BİT başarı testi puanlarının, kız öğrencilerinininkine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, hane halkı bilgisayar ve/veya internet kullanım durumunun, öğrencilerin BİT erişim olanaklarını olumlu yönde etkilemesidir. Korupp ve Szydlık (2005) tarafından yapılan çalışmada da, hane halkına ait genç bireylerin bilgisayar kullanım durumlarının BİT erişim olanaklarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre anne veya babası memur olan öğrencilerle anne veya babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrenciler, evdeki BİT erişim olanakları açısından, diğer öğrencilere

göre daha iyi koşullara sahiptir. Yapılan diğer çalışmalar (Ayık, 2008; Bilgel Aşıcı, 2009; Gündüz ve Hamedoğlu, 2003) da bu bulguyla örtüşmektedir. Eamon (2004), yaptığı çalışmada yoksul gençlerin bilgisayar erişim oranının, yoksul olmayan gençlerinkinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Sonck, Livingstone, Kuiper ve Haan (2011) ise yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyleri daha kötü olan öğrencilerin, çeşitli açılardan, BİT becerilerinin de diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu çalışmaya katılan öğrencilerden anne veya babası çalışmayanların BİT erişim olanaklarının ve BİT okuryazarlık düzeylerinin, diğer öğrencilere göre daha olumsuz olmasını etkileyen etmenlerden birinin, bu öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri olabileceği söylenebilir. Çalışmanın bir başka sonucu ise anne veya babası daha iyi bir eğitim düzeyine sahip olan çocukların BİT erişim olanaklarının, diğer çocuklara göre daha iyi olmasıdır. Bu durum, Jackson vd.'nin (2008) belirttiği gibi, eğitilmiş ailelerin çocuklarını BİT dünyasıyla daha erken tanıştırmaktan kaynaklanabilir. Yine gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, aynı evde yaşanan kişi sayısı arttıkça, öğrencilerin BİT okuryazarlık testinden aldıkları puanlar düşmektedir. Kıncal ve Ulutaş'ın (2009) yaptığı çalışma ise kardeş sayısının, BİT başarı testinden alınan puanları etkilemediği yönünde bulgular sunmaktadır.

Anne, baba veya kardeşi bilgisayar ve/veya internet kullanmayan öğrencilerin BİT okuryazarlık puanlarının, diğer öğrencilere göre daha düşük olması, Vandebroek vd.'nin (2007) BİT deneyimi olmayan bireylerin, aynı evde yaşadıkları kişilerin de BİT deneyimi olmadığı yönündeki görüşüyle uyumaktadır. Annesi veya babası memur olan öğrencilerin *BİT Okuryazarlık Testi*'nden aldıkları puanlar, diğer öğrencilerden anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, annesi veya babası memur olan öğrencilerin lehinedir ve öğrenciler arasında dijital bölünmeye neden olmaktadır. Anne veya babası memur olan öğrencilerin BİT okuryazarlık düzeylerinin diğer öğrencilere oranla daha iyi olmasının nedeni, memurların BİT'i meslek hayatlarında oldukça sık kullanmasından, dolayısıyla BİT deneyimlerinin fazla olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışma, Diyarbakır iline ait dört merkez ilçede öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri arasında, evdeki BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlık düzeyi açısından, dijital bölünme sorununun olduğunu göstermektedir. Bu sorunun daha da derinleşmemesi için bilgisayar dersi ilköğretimde Diyarbakır ili gibi sosyo-ekonomik ve BİT erişimi ile kullanımı açılarından dezavantajlı olan illerde zorunlu olmalıdır. Öğretmenler, tüm öğrencilerinin BİT'e erişim olanaklarının ve kullanım becerilerinin minimum yeterliliğe ulaştığından emin olmadan, öğrencilere bilgisayar ve internet kullanımını zorunlu kılan ödevler vermekten kaçınmalıdır. Öğrencilerin aileleri de BİT dünyasıyla tanıştırılmalıdır. Bütün okullardaki bilgisayar laboratuvarları, okul saatleri dışında da öğrenci ve öğrenci ailelerine açık tutulmalıdır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda ise öğrencilerin BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlık düzeyleri arasındaki dijital bölünmenin azaltılmasına yönelik eylem araştırmaları desenlenebilir.

KAYNAKLAR

Akdağ, M. (2008). *SPSS'de İstatistiksel Analizler*. <http://web.inonu.edu.tr/~makdag/SPSS%20testleri.doc> adresinden 09 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Atkinson, J., Black, R. & Curtis, A. (2008). Exploring the Digital Divide in an Australian Regional City: A Case Study of Albury. *Australian Geographer*, 39(2), 479- 493.
- Ayık, Y. Z. (2008). Evde, Okulda ve İnternet Kafelerde Öğrencilerin Bilgisayar Algılamaları ve Tercih Ettikleri Uygulamaların Karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 141-156.
- Babu, S. (2008). Digital Divide: Educational Disparities in India. *The Icfai University Journal of Public Administration*, 4(3), 68-81.
- Banister, S. & Reinhart, R. V. (2011). TPCK for Impact: Classroom 1 Teaching Practices That Promote Social Justice And Narrow The Digital Divide in an Urban Middle School. *Computers in the Schools*, 28, 1–22.
- Bertot, J. C. (2003). The Multiple Dimensions of the Digital Divide: More Than The Technology ‘Haves’ And ‘Have Nots’. *Government Information Quarterly*, 20, 185–191.
- Bilgel Aşıcı, T. (2009). *Sayısal Uçurumun Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 18 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Çözümlemesi El Kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brandtzæg, P. B., Heim, J. & Karahasanovic, A. (2011). Understanding the New Digital Divide—A Typology of Internet Users in Europe. *International Journal of Human Computer Studies*, 69, 123-138.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Dasgupta, S., Lall, S. & Wheeler, D. (2005). Policy Reform, Economic Growth and the Digital Divide. *Oxford Development Studies*, 33(2), 229-243.
- Diñçer, S. ve Şahinkaya, Y. (2011). A Cross-Cultural Study of ICT Competency, Attitude and Satisfaction of Turkish, Polish and Czech University Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 31-38. 15 Ağustos 2012 tarihinde <http://www.tojet.net/articles/v10i4/1043.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eamon, M. K. (2004). Digital Divide in Computer Access and Use Between Poor and Non-Poor Youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 31(2), 91-112.
- Ferro, E., Helbig, N. C. & Gil-Garcia, J. R. (2011). The Role of IT Literacy in Defining Digital Divide Policy Needs. *Government Information Quarterly* 28, 3–10.
- Giddens, A. & Griffiths, S. (2006). *Sociology* (5. basım). Cambridge: Polity Press.
- Gomez, E. A., Wu, D. & Passerini, K. (2010). Computer-Supported Team-Based Learning: The Impact of Motivation, Enjoyment and Team Contributions on Learning Outcomes. *Computers & Education*, 55, 378-390.
- Guillén, M. F. & Suárez, S. L. (2005). Explaining the Global Digital Divide: Economic, Political and Sociological Drivers of Cross-National Internet Use. *Social Forces*, 84(2), 681-708.
- Gündüz, H. B. ve Hamedoğlu, M. A. (2003). Liselerde Sayısal Kopuş. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 214-245.

- Horzum, M. B. ve Çelik Balta, Ö. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Güdülenme Ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- Hawkins, S. (2005). Beyond theDigitalDivide: Issues of Access andEconomics. *TheCanadianJournal of Information and Library Science*, 29(2), 171-189.
- Hindman, D. B. (2000). TheRural-Urban DigitalDivide. *JveMCQuarterly*, 77(3), 549-560.
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., Barron, A. E. &Kemker, K. (2008).Examining the Digital Divide in K-12 Public Schools: Four-Year Trends for Supporting ICT Literacy in Florida.*Computers & Education*, 51, 1648-1663.
- Holloway, D. (2005). TheDigitalDivide in Sydney. *Information, Communication ve Society*, 8(2), 168-193.
- Jackson, L. A.,Zhao, Y., Kolenic, A., M. A., Fitzgerald, H. E., Harold, R. &Eye, A. V. (2008). Race, Gender, and Information TechnologyUse: The New DigitalDivide. *Cyberpsychology ve Behaviour*, 11(4), 437-442.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz, I. R. (2007). ETS ResearchFindsCollegeStudents Fall Short in Demonstrating ICT Literacy. *CollegeandResearchLibrares News*, 68(1), 1-3.
- Kezang&Whalley, J. (2007). ClosingtheDigitalDivide: The Role of Services andInfrastructurein Bhutan. *Prometheus*, 25(1), 69-84.
- Kıncal, R. Y. ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyinin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 293-312.
- Kim, E., Lee, B., &Menon, N. M. (2009). SocialWelfareImplications of TheDigitalDivide. *Government Information Quarterly*, 26, 377-386.
- Korupp, S. E. &Szydlık, M. (2005).CausesandTrends of theDigitalDivide. *EuropeanSociologicalReview*, 21(4), 409-422.
- Lan, Y. (2005). *Global Information Society Operating Information Systems in A Dynamic Global Business Environment*.London: IdeaGroup Publishing.
- Miller, R. G. Jr. (1991). *Simultaneous Statistical Inference*. New York: SpringerVerlog.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8, sınıflar) Öğretim Programı*.http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloadsved_op=viewdownloadvecid=74 adresinden 17 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Murray, J. (2008). Looking at ICT LiteracyStandards Through the Big6™ Lens. *Library Media Connection*, 26(7), 38-42.
- Oliver, R. &Towers, S. (2000). Benchmarking ICT Literacy in Tertiary Learning Settings. In R.Sims., M. O'Reilly ve S. Sawkins (Eds.), *Learning tochoose: Choosingtlearn. Proceedings of the 17 thAnnual ASCILITE Conference*(pp. 381-390). Lismore, NSW: Southern Cross UniversityPress.
- Oyedemi, T. D. (2012). DigitalInequalitiesandImplicationsforSocialInequalities: A Study of Internet PenetrationAmongstUniversityStudents in South Africa. *TelematicsandInformatics*, 29, 302-313.
- Pandey, I. P. (2006). LiterateLivesAcrossTheDigitalDivide. *ComputersandComposition*, 23, 246-257.
- Prensky, M. (2001). DigitalNatives, Digitalİmmigrants. *On theHorizon*, 9(5), 1-6.

- Rønning, H. (2006). Systems of Control and Regulation: Copyright Issues, Digital Divides and Citizens' Rights. *Systems of Control and Regulation*, 20(1), 20-34.
- Saleh, N. (2009). The Digital Divide and Social Justice. *Feliciter*, 6, 244-245.
- Seyit Ertem, İ. (2010). The Effect of Electronic Storybooks on Struggling Fourth Graders' Reading Comprehension. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 140-155. 26 Ocak 2011 tarihinde <http://www.tojet.net/articles/v9i4/9414.pdf> adresinden alınmıştır.
- Scott, B. J. G. & College, S. (2006). Can Developing Countries Overcome the Digital Divide? Information Technology in Trinidad and Tobago. *The Western Journal of Black Studies*, 30(2), 75-83.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (3. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Sonck, N., Livingstone, N., Kuiper, E. ve Haan, J. (2011). *Dijital Literacy and Safety Skills. EU Kids Online II*. <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20Online%20reports.aspx> adresinden 07 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (19. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Underwood, J. D. M. (2007). Rethinking the Digital Divide: Impacts on Student-Tutor Relationships. *European Journal of Education*, 42(2), 213-222.
- Vandenbroeck, M., Verschelden, G., Boonaert, T. ve Haute, L. V. (2007). Changes in the Digital Divide: A Case from Belgium. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 742-743.
- Vehovar, V., Sicherl, P., Hüsing, T. & Dolnicar, V. (2006). Methodological Challenges of Digital Divide Measurements. *The Information Society*, 22, 279-290.
- Warschauer, M. (2003). Dissecting the "Digital Divide": A Case Study in Egypt. *The Information Society*, 19, 297-304.
- Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society* (3. baskı). New York: Routledge.

The concept of digital divide was suggested to indicate inequalities in Information and communication technologies (ICT) distribution in current information age by the United Nations [UN] National Telecommunications and Information Administration [NTIA] (Hawkins, 2005) and has become a part of vehicular language (lingua franca) (Underwood, 2007). This concept has been described as differences in access to ICT, until recently (Babu, 2008; Bertot, 2003; Brandtzæg, Heim & Karahasanovic', 2011; Scott & College, 2006). Nevertheless, addressing digital divide just as differences in access to ICT may lead incomplete understanding in two ways. Firstly, to access or not to access to ICT may cause perceiving digital divide as only a technological problem (Saleh, 2009). However, digital divide, is not only a technological problem, but also a social problem. In addition, when the computer and internet network become widespread around the world, access to these resources may lose ground (Vandenbroeck, Verschelden, Boonert & Haute, 2007). But, the viewpoint addressing digital divide as difference between ICT experience and advanced usage skills will continue to maintain the existence (Vehovar, Sicherl, Hüsing & Dolnicar, 2006). Therefore, in studies on digital divide, ICT literacy level which can be defined as a relative measure of the student's capacity to make appropriate use of ICT for educational and learning purposes (Oliver & Towers, 2000) should be examined, in addition to ICT access facilities. Especially, in Turkey, thinking relationship between ICT and primary school 1-5th grade curriculums, it is important to reveal the digital divide between primary school students' ICT access facilities and ICT literacy level for the desired level of success of these programs.

In this study investigating fifth grade students' ICT access facilities at home, and ICT literacy level in terms of various variables, survey method, which is a quantitative research method was used. The universe of this study is fifth grade students of primary schools in city of Diyarbakır, in Turkey. The sample of this study was determined via cluster sampling. In this direction, Bağlar, Kayapınar, Sur and Yenişehir central districts of Diyarbakır was accepted as clusters. Three schools were chosen, randomly, in each cluster. 551 students who are members of these schools' fifth grade A classes were given data collection tool. As 12 students filled data collection tools inappropriately, 539 students were evaluated. Data of this study was collected by "ICT Access Facilities Questionnaire and ICT Literacy Test" developed by researchers. In the first part of the questionnaire, there are 8 items determining personal data of participants; in second part of the questionnaire there are 9 items determining students' ICT access facilities (computer, Internet, printer, scanner, web cam, flash memory, game console, mobile phone, television) at home. The Cronbach alpha coefficient of second part of the questionnaire is 0,84. The ICT literacy test consisting 25 questions, created based on the acquisitions in Ministry of National Education (2006) Primary School 1, 2, 3, 4 and 5th steps of Computer Curriculum. The average difficulty of the test was calculated as 0,51. KR-20 internal consistency coefficient of the test is 0,79. The data obtained from data collection tools were analyzed in Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program by using Kruskal Wallis H-test and Mann Whitney U-test.

There is a significant difference between male and female students in favor of male students in terms of ICT access facilities at home ($p < 0,05$). Students' ICT access facilities differs significantly in relation to the number of households, households' computer and/or internet usage status, parent's occupation, parent's education level ($p < 0,05$). Students' ICT literacy level doesn't differ significantly in relation to the gender ($p > 0,05$). However, ICT literacy level differs significantly in relation to the number of households, households' computer and/or Internet usage status, parent's occupation, parent's education level ($p < 0,05$).

There are students who have different level of ICT access facilities and ICT literacy in research universe. This situation may divide students into the information-rich and information-poor (Scott&College, 2006) or digital natives and digital immigrants (Prensky, 2001). This study has revealed that there is a digital divide between fifth grade students in central districts of Diyarbakır in terms of ICT access facilities and ICT literacy. To solve this problem, computer classes should be compulsory in cities, which are disadvantaged in terms of socio-economic status, ICT access and usage. Unless, teacher be sure about that all student has reached minimum qualification for the purpose of ICT access facilities and usage status, they shouldn't give homework required usage of ICT. Students' families must be met ICT world. All computer labs in schools must be open to the students and families out of school hours. In future, action researches reducing digital divide between student's ICT access facilities and ICT literacy level should be carried out.